DOCUMENT RESUME

ED 122 586 FL 006 667

AUTHOR Dumas, Guy; And Others
TITLE L'Apprentissage du Francais Langue Seconde en Classe d'Immersion dans un Milieu Torontois (Learning French as a Second Language in Immersion Classes in a Toronto Environment). Working Papers on Bilingualism, No. 1.
INSTITUTION Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto. Bilingual Education Project.
PUB DATE Nov 73
NOTE 18p.; In French; For related documents, see FL 006 664, FL 006 666 and FL 006 668

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Bilingual Education; Bilingualism; Bilingual Students; English; Error Patterns; *French; *Interference (Language Learning); Language Instruction; Language Patterns; Language Programs; Language Usage; *Oral Expression; Primary Education; Pronunciation; *Second Language Learning; Speech Skills; *Syntax; Vocabulary
IDENTIFIERS Immersion Programs; *Language Learners Systems; Ontario (Toronto)

ABSTRACT

Examples of the spontaneous speech in French of native English speakers, average age 7.6 years, were collected at the end of their second year in a French immersion program. Results show that the native language strongly influences second language speech production. While vocabulary and pronunciation are of course predominantly French, the syntactic structures used are for the most part English. Also encountered are structures that cannot be assigned to either language system. The regularity of the errors encountered in the spontaneous speech in the second language supports the notion of the existence of a systematic intermediate language which differs grammatically from both the first and the second language in question. (Author/CLK)

**********
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
**********

ED122586

## SOMMAIRE

# L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE EN CLASSE D'IMMERSION DANS UN MILIEU TORONTOIS

Guy Dumas, Larry Selinker, Merrill Swain

Nous avons recueilli un échantillon du langage spontané d'un groupe d'anglophones (âge moyen: 7,6) à la fin de leur deuxième année dans un programme d'immersion en français.

L'examen des données fait ressortir que la production verbale en langue seconde de ces enfants témoigne de l'influence marquante de leur langue maternelle sur leur langue seconde. Mis à part le vocabulaire et la prononciation qui apparaissent à prédominance française, les structures syntaxiques employées dans leur discours en langue seconde sont pour une bonne part celles de l'anglais. On y rencontre également des structures qu'on ne peut attribuer aux systèmes de la langue maternelle ni de la langue d'arrivée. La systématicité des "erreurs" que l'on retrouve dans le discours spontané en langue seconde nous incite à supposer l'existence d'une langue intermédiaire (systématique) qui diffère grammaticalement de la langue maternelle des enfants et du modèle normatif de la langue d'arrivée.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ontario Institute for Studies in Education

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

FL006667

## L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE EN CLASSE D'IMMERSION DANS UN MILIEU TORONTOIS

L'hypothèse de la langue intermédiaire telle qu'avancée par Selinker (1969, 1972) cherche à fournir une description possible des processus sous-jacents à l'apprentissage et à l'emploi d'une langue seconde à divers stades de son développement. Pour ce faire, on soutient que les formes du discours qui résultent de tentatives d'expression d'un message dans une langue seconde, si possible dans un contexte naturel de communication (par opposition aux faux contextes des exercices structuraux dans les salles de classe), constituent les données pertinentes à une théorie d'apprentissage de la langue seconde. En d'autres mots, l'hypothèse de Selinker se base sur l'examen du discours en langue seconde de ceux qui, pour toute fin pratique, sont bilingues ou sont en voie de le devenir. Un tel examen fait vite ressortir que, du moins en surface, la production verbale de ces bilingues quand ils s'expriment en langue seconde ne correspond pas toujours à la norme de cette même langue telle qu'elle est parlée par les groupes sociaux dont c'est la langue maternelle. Très peu de gens parviennent à maîtriser une langue seconde au point où on puisse croire que cette langue est leur langue maternelle. Pour la grande majorité des bilingues (peut-être au-delà de 90%) il existe un écart à quelques niveau (phonologique, grammatical, lexical ou sémantique) entre le discours en langue seconde et la norme de cette langue, au sens sociologique du terme. Comme vous pouvez le remarquer, "bilingue" est ici employé au sens large, sans spécification du niveau de connaissance en langue seconde.

### Pourquoi supposer l'existence d'une langue intermédiaire chez les bilingues?

Dans des situations naturelles de communication, en comparant les phrases produites en langue seconde par la plupart des bilingues aux phrases correspondantes qu'auraient pu dire des personnes dont c'est la langue maternelle, nous observerons, à divers degrés

selon les bilingues, des différences formelles entre ces deux ensembles de phrases. D'où l'on doit supposer chez le bilingue l'existence d'un système linguistique distinct du système linguistique de la langue d'arrivée qu'il tente de reproduire. C'est ce nouveau système linguistique qui constitue la langue intermédiaire. Il va sans dire que si cette langue intermédiaire permet au locuteur de communiquer efficacement en langue d'arrivée, les écarts entre la langue intermédiaire et la langue d'arrivée ne doivent pas être sémantiquement trop divergents. Le degré de bilinguisme d'une personne s'évaluera par l'écart entre les deux systèmes linguistiques, soit celui de la langue intermédiaire et celui de la langue d'arrivée.

L'influence remarquable du système linguistique de la langue maternelle sur celui de la langue intermédiaire est symptomatique d'une stratégie probablement fréquente chez les enfants dans leur apprentissage de la langue seconde, comme nous le verrons un peu plus loin. Outre les processus faisant directement appel aux systèmes linguistiques de la langue maternelle et de la langue d'arrivée, nous assumons que des prérequis cognitifs et perceptifs contribuent à la formation de la langue intermédiaire comme c'est le cas dans l'acquisition de tout code linguistique (Bever, 1970; Slobin, 1973).

Ce qui nous permet d'avancer l'hypothèse d'un système linguistique intermédiaire est l'évidence fournie par la systématicité des erreurs que l'on retrouve dans le discours en langue seconde chez la plupart des bilingues (Selinker, 1972). Il faut cependant faire une distinction entre "fautes" et "erreurs" (Corder, 1967). Les fautes n'étant pas systématiques, on ne peut prédire comment et dans quel environnement elles se produisent. De plus, les fautes ne sont pas attribuables à la connaissance de la langue, elles sont plutôt dues à des facteurs comme les défaillances de mémoire, la fatigue, et la tension. Ainsi, il arrive que l'on fasse des fautes même en parlant le dialecte (registre ou code)dans lequel on est le plus à l'aise.

D'autre part, c'est du côté de la connaissance de la langue que se situent ce que nous appelons les "erreurs" quant à la norme du dialecte dont le bilingue essaie de se rapprocher. Aussi des facteurs extralinguistiques tels ceux que l'on vient de mentionner peuvent parfois faire réapparaître dans la langue intermédiaire des erreurs qui étaient sorties du système. Par exemple, on remarquera que sous l'effet d'une certaine tension un bilingue éprouvera des difficultés à s'exprimer en langue seconde et des erreurs qui avaient été déracinées reviendront à la surface. Précisons en outre que la systématicité des erreurs n'implique pas nécessairement l'idée de fréquence. En effet, quelqu'un peut maîtriser une langue seconde à un degré avancé et commettre un nombre restreint d'erreurs engendrées par quelques règles idiosuncrasiques. En principe, une description adéquate de la langue intermédiaire d'un bilingue nous permettrait de prédire avec un certain degré d'exactitude la forme linguistique de son discours en langue d'arrivée non seulement là où la norme est respectée mais aussi là où elle ne l'est pas.

Dans ses observations à partir de données recueillies chez des adultes bilingues, Selinker (1969, 1972) suggère l'existence de cinq principaux processus d'apprentissage de la langue seconde qui contribuent à la formation de la langue intermédiaire, à savoir: les transferts de langue, les transferts d'habitudes d'apprentissage, les surgénéralisations du matériel linguistique de la langue d'arrivée, les stratégies d'apprentissage de la langue seconde, et les stratégies de communication en langue seconde.

Il est assez facile d'employer le mot "stratégie" lorsqu'on parle d'apprentissage de la langue seconde, mais il est plus difficile de spécifier ce que l'on entend par "stratégie". Par exemple, peut-on ou doit-on distinguer entre stratégies conscientes et subconscientes, entre stratégies cognitives et linguistiques? Nous croyons que "cognitif" est inclus dans la compréhension de stratégie et qu'on ne peut à proprement parler distinguer entre stratégies

cognitives et stratégies linguistiques. On pourrait soutenir que les transferts de langue font partie d'une stratégie adoptée par l'étudiant de langue seconde pour exploiter les similitudes grammaticales entre sa langue maternelle et la langue d'arrivée. On pourrait également soutenir que chacun des cinq principaux processus dont parle Selinker est indissociable de la notion de stratégie, mais nous ne voudrions pas pour le moment poursuivre plus longuement cette discussion sur un point de terminologie. Il n'en demeure pas moins fort certain que les stratégies qu'emploie l'étudiant de langue seconde sont largement réflétées dans les structures de surface des phrases de la langue intermédiaire (Selinker, 1972). Voyons maintenant comment on peut appliquer l'hypothèse de la langue intermédidaire chez les enfants en train d'acquérir une langue seconde.

Un mot sur les enfants et la façon dont les données ont été recueillies.

Les données ont été recueillies auprès de dix filles et dix garçons d'environ sept ans et demie d'âge moyen et dont la langue maternelle est l'anglais. Sauf un garçon qui utilise parfois l'allemand à la maison, tous en sont à leur première expérience dans l'apprentissage d'une autre langue. Ces enfants ont terminé en juin dernier leur deuxième année dans une classe dite d'immersion, dans une école élémentaire de langue anglaise de Toronto.

En maternelle, la classe d'immersion était divisée en deux groupes composés de vingt-cinq élèves chacun. Chaque groupe venait à l'école une demi-journée par jour. Pendant les quelques deux heures que duraient les sessions, l'institutrice, elle-même de langue française, parlait exclusivement le français aux enfants. Elle s'adressait à tout le groupe environ une demi-heure au début et à la fin de la session. Le reste du temps, les enfants jouaient entre eux et ne parlaient français que lorsque l'institutrice s'adressait à eux individuellement. A la fin de l'année, les enfants ne parlaient pas spontanément le français entre eux, mais ils devaient autant que possible parler français à l'institutrice. En première année, on a

assigné une institutrice à chaque groupe pour enseigner sensiblement le même programme que l'on enseigne dans les classes anglaises, avec bien sûr le français comme langue d'instruction et langue de communication entre les élèves. Très rapidement à l'automne, les élèves ont pu s'habituer à utiliser le français entre eux.

Au cours du dernier mois de l'année scolaire, nous avons choisi, plus ou moins au hasard, cinq garçons et cinq filles de chaque groupe. Nous avons enregistré avec chaque élève pris individuellement une conversation d'environ dix à quinze minutes qui portait sur leurs intérêts personnels, leurs projets de vacances, la description d'images, et la narration d'histoires à partir d'images. L'atmosphère de ces conversations était assez détendue du fait que nous visitons régulièrement ces enfants depuis deux ans. Ils semblent pour la plupart à leur aise lorsqu'ils répondent à nos questions et parlent de leurs activités. Etant donné le milieu familial et social dans lequel ils vivent, ces enfants ne parlent pour ainsi dire jamais le français en dehors des heures de classe. Ils ne rencontrent pas de francophones de leur âge. Certains parents ont commencé à suivre des cours de français, mais en famille, ce n'est que très rarement qu'on risque un peu de français. De plus, il va sans dire qu'à Toronto le français n'occupe pas une place importante dans la vie de la communauté. Donc, les seules personnes avec lesquelles les "élèves immergés" parlent français sont: l'institutrice, leurs petits amis dans la salle de classe, et quelques visiteurs. Ce n'est que depuis l'hiver dernier qu'il y a la télévision française à Toronto, à part quelques émissions pour enfants que certain peuvent écouter, il ne semble pas y avoir d'autres sources d'écoute du français.

Examen du langage spontané et classement des phénomènes de langue intermédiaire.

Compte tenu du milieu et des circonstances dans lesquels ils apprennent le français, les enfants dont nous parlons se débrouillent convenablement au moyen de leur langue intermédiaire. La façon la plus naturelle de vérifier la compréhension d'un interlocuteur lors d'une conversation est de comparer le contenu des réponses par rapport aux

questions. A cet égard, on peut vérifier dans les transcriptions des enregistrements que les enfants interviewés répondent généralement avec fidélité aux diverses questions qui leur sont posées. Cependant, malgré le débit passablement accéléré de leurs discours, on reconnaît vite que le français est chez eux une langue "en voie de développment". Leur faiblesse n'est pas tant dans la prononciation que dans le choix de structures et de vocabulaire et dans la simplicité de la grammaire.

Chez les enfants dont la conscience linguistique est encore en état d'éveil puisque le développement de leur langue maternelle n'a pas atteint un stade adulte, on peut s'attendre intuitivement à ce qu'ils cherchent à utiliser comme ressource le matériel linguistique de cette langue pour en apprendre une seconde, surtout si, comme c'est le cas pour l'anglais et le français, ces deux langues ont déjà beaucoup d'affinités. Cette hypothèse se vérifie par la variété et le nombre imposants des cas de transferts de langue dans le discours des enfants du programme d'immersion d'une école de Toronto.

Nous appelons transfert de langue le processus selon lequel l'élève (ou le bilingue) construit sa phrase (ou une partie de sa phrase) en langue seconde de la même façon qu'il le ferait s'il s'exprimait en langue maternelle. Ces transferts de langue se révèlent l'un des principaux processus qui contribuent à la langue intermédiaire. Dans nos données, on trouve un nombre fort considérable d'exemples de diverses sortes de transferts de langue. Le tableau 1 en montre quelques-uns pour illustrer ce dont nous parlons.

TABLEAU 1

TRANSFERTS DE LANGUE

Lexicaux.

Elle *marche* les chats. (she's walking the cats)

*Des temps.* (sometimes)

*Quelques des fois.* (sometimes)

Les sandwichs est tombé *dehors* le sac. (the sandwiches fell out of the bag)

Il *est* trois ans. (he's three years old)

Il *regarde* comme six. (he looks like six years old)

Ça *regarde* très drôle. (it looks very funny)

Grammaticaux.

| | |
|---|---|
| Adjectif + nom | Des *drôles films.* (some funny movies) |
| | Je aller le *français camp.* (I'm gonna go to a French camp.) |
| Adverbe + verbe | Je *juste veux* un. (I just want one) |
| | Je *juste viens* d'avoir six ans. (I just turned six) |
| | Le chat *toujours mordre.* (the cat always bites) |
| Verbe + pronom objet (direct + indirect) | Je vais *manger des* pour souper. (I'm gonna eat some for supper) |
| | Le chien a *mangé les.* (the dog ate them) |
| | Il *veut les* encore. (he wants them still) |
| Préposition + pronom | Il veut moi de dire français *à il.* (he wants me to speak French to her) |
| | Le sac a un trou *dans le.* (the bag has a hole in it) |
| Préposition à la fin de la phrase | Un chalet qu'on va aller *à.* (a cottage we're gonna go to) |
| | Mon frère toujours va *dans.* (my brother always goes in) |
| Présent dans une temporelle du futur | Quand mon bébé *est* grand, quand il *est* deux. (when my baby is big, when he is two) |
| Présent employé avec "before" | Avant je *vas.* (before I go) |
| Suppression de l'article | Il n'aime pas Ø français. (he doesn't like French) |
| | Ø Chats. (cats) (en réponse à la question: Est-ce que tu préfères les chiens ou les chats) |
| Suppression du pronom | J' Ø ai deux. (I've got two) |

Etant donné l'importance numérique des transferts de langue, on pourrait se demander si la plupart du temps ces enfants ne font pas tout simplement que traduire littéralement de l'anglais au français lorsqu'ils parlent spontanément le français. Ce ne serait pas tout à fait exact de prétendre qu'ils traduisent toujours mot à mot puisque l'on trouve dans leur discours des constructions françaises comme: J'ai juste un chien. Une monsieur donne à manger à un petit lapin. On n' fait pas de s' parce qu'on n'a pas de skis. Cependant, en examinant les donées que nous avons recueillies, si on met à part les constructions qui sont identiques dans les deux langues, on reste avec beaucoup plus de constructions anglaises que de constructions françaises. Ces enfants parviennent à parler le français en utilisant surtout leurs connaissances grammaticales de l'anglais. En somme, lorsqu'ils parlent français, ce qu'ils ont de plus français ce sont principalement le vocabulaire et la prononciation.

Les transferts d'habitudes d'apprentissage forment une autre classe de phénomènes que l'on retrouve dans la langue intermédiaire. Ces transferts résultent de processus d'apprentissage souvent reliés aux méthodes d'instruction utilisées dans la salle de classe. Ainsi, si on est plus habitué à rencontrer le masculin que le féminin dans des exercices de langue, on risque de ne pas convertir au féminin les articles, adjectifs et pronoms lorsque ce sera nécessaire dans d'autres contextes. Pour ce qui est du langage que nous avons examiné, nous n'avons relevé que très peu d'exemples de ce type de transfert, peut-être parce qu'il se fait très peu d'enseignement formel portant sur la langue elle-même dans ces classes d'immersion. Les seuls exemples où nous croyons qu'il s'agit peut-être de transferts d'habitudes d'apprentissage sont probablement attribuables à l'emploi fréquent de l'impératif de la part de l'enseignement dans la salle de classe. Exemple:

La fille assis-toi (the girl is sitting down)

Parallèllement à l'exemple du genre mentionné précédemment, l'emploi du genre ne semble pas du tout fixé dans la production de langage spontané des enfants que nous avons examinés. Bien que dans des tests de compréhension ces mêmes enfants distinguent le mécanisme du genre en français, ils n'appliquent pas cette connaissance dans leur

production orale. Chez tous les sujets examinés, on trouve aussi bien: le fille/ la fille, le garçon/ la garçon, il ou elle pour fille ou garçon; et ce souvent dans la même phrase. Serait-ce que le genre est perçu comme redondant et qu'on a d'autres chats à fouetter dans la chaîne du discours spontané? On ne peut pas pour le moment diagnostiquer ce qui gouverne leur emploi du genre.

Les surgénéralisations de la langue d'arrivée témoignent d'une extension trop grande accordée à certaines règles grammaticales de la langue d'arrivée. Ce processus est aussi présent dans l'apprentissage de la langue maternelle. Le tableau 2 montre des exemples tirés de nos données.

TABLEAU 2

LES SURGENERALISATIONS DE LA LANGUE D'ARRIVEE

| | |
|---|---|
| Nom & adjectif | Mon maman a dire à moi que quand on a une *maison nouvelle* elle va acheter moi un chien. |
| Pronon sujet au lieu du Pronon objet | Je lis des histoires à *il* en français. |
| Pronon objet au lieu du Pronon sujet | Le chien voir deux os et *le* prend u.... et après *le* prend l'autre. |
| Le participe passé de verbes en "ir" sur le modèle de verbes en "er". | Il a *couré*. |
| Le pronon réfléchi et le verbe étant perçus comme une unité, l'auxiliaire précède | Il a *se sauvé*. |
| "Ne pas" employé pour marquer la négation en général | *Ne pas* trop loin. (not too far)<br>Un chien est dessous une table avec *ne pas* un os. |

Dans son article intitulé "Interlanguage", Selinker considère les stratégies d'apprentissage de la langue seconde comme processus distincts des quatre autres. Comme il a déjà été mentionné nous croyons que cette distinction peut être mise en doute. Il nous semble possible de reconnaître également les processus de transferts de langue et de trop grandes généralisations de la langue d'arrivée comme étant des stratégies d'apprentissage de la langue seconde. Il existe en plus une autre classe de phénomènes que nous aimerions inclure parmi ces stratégies. En effet, on observe chez l'étudiant de langue seconde une tendance à modifier le système de la langue d'arrivée pour simplifier (ce qui n'est pas toujours le cas) l'apprentissage des règles et contraintes qu'impose le nouveau système. Ainsi, afin de contourner une difficulté grammaticale, comme l'emploi du subjonctif en français, l'élève va parfois utiliser une construction qui éliminera le subjonctif. Par exemple, au lieu de dire "Il faut que nous sortions", il dira Il nous faut sortir. Le seul exemple de ce type que nous avons noté dans nos données est la construction d'une relative afin d'éviter la postposition de l'adjectif en français:

> Quand il est *un jour qui chaud* on va à magasin
> et acheter quelque chose qui est froid.

Depuis quelques mois nous avions remarqué chez plusieurs élèves l'emploi de cette stratégie dans la cas de l'adjectif placé après le nom. Mais comme au cours de ces conversations enregistrées les enfants ont employé très peu d'adjectifs, nous n'avons pas pu relever beaucoup d'exemples.

Passons maintenant au cinquième processus que nous appelons stratégie de communication. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde comme celui des classes d'immersion dont nous parlons, les élèves font l'expérience du rôle très utilitaire de la langue seconde. A compter du mois de novembre de la première année (c'est-à-dire deuxième année du programme) c'est la seule langue de communication permise entre maître et élèves et entre les élèves eux-mêmes pendant les heures de classe. Nul doute que le besoin de comprendre et de se faire comprendre dans cette langue exerce une forte motivation

sur les élèves et probablement que pour se faire comprendre, *tous les moyens sont bons*. C'est ainsi que sur le plan linguistique il n'est pas étonnant que l'on développe des stratégies de communication qui ne sont peut-être pas très esthétiques si on les regarde d'un oeil de puriste mais qui ont néanmoins la qualité d'être fonctionnelles puisqu'elles permettent aux élèves de se faire comprendre. Le tableau 3 montre quelques exemples.

TABLEAU 3

LES STRATEGIES DE COMMUNICATION EN LANGUE SECONDE

| | |
|---|---|
| Mélange des genres | Il va sur *mon lit* ... il dort en bas de *ma lit*. |
| Emploi de l'infinitif à toutes les personnes pour remplacer le présent. | Quand on *faire* "wouf" il entend.<br>Mon maman et mon papa *aller* à Glendon.<br>Le fille *mettre* du confiture sur le pain. |
| Emploi de l'infinitif avec un adverbe de temps pour marquer le passé | *L'autre fois* je *aller* camping. |
| Emploi de l'infinitif avec l'auxiliaire pour marquer le passé | Le garçon *a sortir* de l'eau.<br>Je n'sais pas parce que je n'*ai* pas *voir*. |
| Emploi du présent pour marquer le passé | Quand j'ai tout petit je *vas* à la classe anglaise. |
| Suppression du pronon sujet | Q.Ici, qu'est-ce qu'il fait?<br>R.Nager. |
| Suppression du pronon objet | Lapin sort de la cage et le monsieur essaie d'attraper et il attrape. |
| Suppression de l'auxiliaire | J'ai toujours trouvé le grand, mon frère toujours trouvé le petit. |
| Insertion de mots anglais dans la phrase (généralement un verbe ou un nom) | Je dois de *spell* mon nom pour toi.<br>Ses cheveux *looks* comme un garçon.<br>Elle veut acheter un *skipping rope*. |
| Emploi de tournures diverses | Un monsieur chien (a male dog)<br>Elle fait le peinture avec le confiture. (She's painting the bread with jam) |

Les exemples que nous avons donnés jusqu'à maintenant pour illustrer les divers processus sous-jacents à la langue intermédiaire étaient, sauf quelques-uns, surtout caractéristiques d'un de ces processus. Il existe cependant des cas qui sont difficiles à classer puisqu'ils peuvent dépendre de plus d'un processus. Par exemple:

Il court à *son* maison pour a *son* manteau.

*Mon* maman et moi et tous *mon* soeurs et tous *mon* frères: s'agit-il de transferts de langue? ( his = son/ my = mon), surgénéralisations? ( *son* pour son, sa; *mon* pour mon, ma, mes), stratégies des communication? ou stratégie d'apprentissage de la langue seconde? Il y a également dans nos données des exemples dont aucun des processus mentionnés ne peut rendre compte. Par exemple:

J'*ai aime* les chats. ( I like cats.)

*J'aime* la fourrure quand *j'ai flatte*.

Il semble que presque tous les enfants que nous avons enregistrés confondent je et j'ai dans leurs discours spontané.

Conclusion

Après l'examen du discours spontané en langue seconde de ces enfants, il apparaît donc qu'il existe chez eux une langue intermédiaire qui diffère de leur langue maternelle et de la langue seconde dont ils veulent se rapprocher. Les principaux processus qui en ce moment semblent contribuer à le formation de leur langue intermédiaire sont: les transferts de langue, les trop grandes généralisations de la langue d'arrivée, et les diverses stratégies de communication.

Puisque l'on retrouve plusieurs types d'écarts par rapport à la langue d'arrivée qui sont les mêmes chez tous ces enfants, on peut dire qu'ils partagent jusqu'à un certain degré une langue intermédiaire commune. Cependant, on peut se demander si leur langue intermédiaire serait aussi efficace s'ils venaient à vouloir communiquer avec des francophones de leur âge qui ne connaissent pas l'anglais. Dans la mesure où les enfants de ces classes d'immersion demeureront isolés des groupes de francophones de leur âge, on peut

se demander également jusqu'à quel point cette langue intermédiaire va évoluer vers une langue d'arrivée normative.

## Références

Bever, T.G. "The Cognitive Basis for Linguistic Structures." In J.R. Hayes (ed.), Cognition and the Development of Language, New York: Wiley, 279-362, 1970.

Corder, S.P. "The Significance of Learners' Errors", International Review of Applied Linguistics 5, 161-170, 1967.

_____. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", International Review of Applied Linguistics 19.2, 147-160, 1971.

Selinker, L. "Language Transfer", General Linguistics 9.2, 67-92, 1969.

_____. "Interlanguage", International Review of Applied Linguistics, 10.3, 209-231, 1972.

Slobin, D.I. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar". In C.A. Ferguson and D.I. Slobin (eds.) New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 175-208, 1973.